

Wild, Elke

Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 481-499



Quellenangabe/ Reference:

Wild, Elke: Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 481-499 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42979 - DOI: 10.25656/01:4297

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42979>

<https://doi.org/10.25656/01:4297>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 4 - Juli/August 2001

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik

Thema: Elternhaus und Schule

455 ELKE WILD

Wider den „geteilten Lerner“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender. Einleitung in den Thementeil

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule

481 ELKE WILD

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

501 HARALD UHLENDORFF/ANDREAS SEIDEL

Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht

Weiterer Beitrag

517 WALTER HORNSTEIN

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Diskussion: Lehrerbildung

539 RAINER KÜNZEL

Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!

549 EWALD TERHART

Lehrerbildung - quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?

577 MANFRED ROTERMUND

Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

Besprechungen

597 HEINZ-ELMAR TENORTH

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien

603 KARL HEINZ GRUBER

Volker Schubert (Hrsg.): Lernkultur - Das Beispiel Japan

Thomas Rohlen/Christopher Björk (Eds.): Education and Training in Japan

Gail Benjamin: Japanese Lessons - A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children

609 HEINER ULLRICH

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln.

Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke im Didaktikkurs.

Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht.

Dokumentation

619 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Cynicism - or the Final Word of Pedagogics

Topic: Parental Home and School

455 ELKE WILD

Against the "Divided Learner". An introduction

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Beyond the Classroom - The family's influence on intelligence, motivation, emotion, and achievement within the context of the school

481 ELKE WILD

Influences of both Family and School on the Students' Motivation to Learn

501 HARALD UHLENDORF/ANDREAS SEIDEL

The Schooling in East Germany from Parents' Perspective

Further Contribution

517 WALTER HORNSTEIN

Education and Instruction in the Era of Globalization - Topics and issues of educational science

Discussion: "Teacher Education"

539 RAINER KÜNZEL

Consecutive Teacher Training? Yes, but with Determination!

549 EWALD TERHART

Teacher Training - Quo vadis?

559 ULRICH HERRMANN

A Bachelor-/Master-Structure for University Studies of Secondary School Teachers - Good prospects or dead end?

577 MANFRED ROTERMUND

Teacher Training for Tomorrow's Schools. A review of recent publications

597 BOOK REVIEWS

619 NEW BOOKS

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

Zusammenfassung

Aufbauend auf Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie wird in diesem Beitrag das Zusammenspiel familialer und schulischer Bedingungen der Lernmotivation analysiert. Es wird erwartet, dass Schüler eine höhere intrinsische Motivation bzw. eine geringere extrinsische Lernmotivation berichten, je mehr sie sowohl den elterlichen Umgang mit schulischen Belangen als auch das Instruktionsverhalten von Lehrern als autonomieunterstützend, emotional zugewandt, stimulierend und strukturierend wahrnehmen. Zudem wird im Gegensatz zur „Passungshypothese“ die ungünstigste Motivlage nicht bei den Schülern erwartet, die Unterschiede in den alltäglichen Partizipationsformen in Elternhaus und Schule berichten, sondern bei den Schülern, die ihre psychologischen Bedürfnisse in beiden Kontexten frustriert sehen. Die anhand der Angaben von 169 Sechst- und Siebtklässlern gewonnenen Ergebnisse stützen im Kern die theoretischen Annahmen, legen allerdings zugleich eine stärkere Unterscheidung zwischen Bedingungen nahe, die zu einer Befriedigung oder aber zu einer Frustration psychologischer Grundbedürfnisse beitragen.

1. Problemstellung

1.1 Einleitung

In der psychologischen Motivationsforschung richtet sich seit einigen Jahren das Augenmerk verstärkt auf die Genese von Schülerinteressen und intrinsischen Motiven (A. KRAPP 1993), da diese die motivationale Basis für selbstgesteuertes Lernen darstellen und dem selbstgesteuerten Lernen eine immer wichtigere Bedeutung in der modernen Informationsgesellschaft eingeräumt wird (vgl. G. REINMANN-ROTHMEIER/H. MANDL 1997).

Obwohl die Bereitschaft zu selbstbestimmtem Lernen je nach theoretischer Perspektive unterschiedlich definiert wird, wird sie doch häufig mit dem Begriff der „*intrinsischen motivationalen Orientierung*“ umschrieben und der „*extrinsischen motivationalen Orientierung*“ gegenübergestellt (vgl. U. SCHIEFELE 1996). Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal wird dabei die Intention des Lernalters genannt: Strebt der Lerner die Erreichung aufgabenfremder Folgen an, sodass die Lernhandlung „nur“ Mittel zum Zweck ist, liegt eine extrinsische motivationale Orientierung vor. Wird die Lernhandlung dagegen ohne äußeren Zwang (Selbstintentionalität) und wegen der Freude beim Handlungsvollzug, dem Interesse am Lerngegenstand oder dem Wert, den man dem Lernen beimisst, ausgeführt, dann wird das Vorliegen einer intrinsischen motivationalen Orientierung konstatiert (vgl. R.M. RYAN/E.L. DECI 2000; DECI/RYAN 1993; KRAPP 1993; M. CSIKSZENTMIHALYI/SCHIEFELE 1993; A.E. GOTTFRIED 1990). Bei den Orientierungen ist gemein, dass es sich *per definitionem* um in der Persönlichkeitsstruktur verankerte und dadurch zeitlich überdauernde Verhaltensten-

denzen handelt, die in konkreten Lernsituationen eine bestimmte Qualität von Lernmotivation handlungswirksam werden lassen (vgl. K.-P. WILD/KRAPP 1995, S. 580).

Da Lerner, die sich das Lernziel „zu eigen“ machen, stärker zu tiefenorientiertem Lernen tendieren (K.-P. WILD 2000/ders., im Druck; SCHIEFELE/J. SCHREYER 1994) und beim Lernen positivere Begleitemotionen erleben (R. PEKRUN 1992), ist aus pädagogischer Sicht entscheidend, wo und wie man ansetzen kann, um die intrinsische Motivation von Schülern zu fördern.

Während in diesem Zusammenhang schulische Bedingungen in zahlreichen Arbeiten zur Genese und Förderung der Lernmotivation thematisiert worden sind (P.R. PINTRICH/D.H. SCHUNK 1996; F. RHEINBERG 1995), blieben familiäre Einflussfaktoren aufgrund der traditionell engen Fokussierung pädagogisch-psychologischer Forschung auf das Setting „Schule“ weitgehend unbeachtet (V. KRUMM 1996; PEKRUN 1997). Erst in jüngster Zeit wurden Studien zur Rolle der Familie für die Genese motivationaler Orientierungen vorgelegt (z.B. W.S. GROLNICK/R.M. RYAN/E.L. DECI 1991; E. WILD/K.-P. WILD 1997; K.-P. WILD/KRAPP 1995), die jedoch ebenso wenig wie frühere Arbeiten zum Schulkontext Aufschluss über die relative und gegebenenfalls spezifische Funktion schulischer und familialer Faktoren oder das Zusammenspiel beider geben (PAULSON/MARCHANT/ROTHLISBERG 1998; P. PHELAN/A.L. DAVIDSON/H.C. YU 1998).

Aus diesem Grund soll im vorliegenden Beitrag eine „ökologische“ Erforschung der Lernmotivation im Sinne U. BRONFENBRENNERS (1981) vorangetrieben werden, indem interindividuelle Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Schülern als eine Funktion von Merkmalen der schulischen *und* familialen Lebens- und Lernumwelt Jugendlicher betrachtet werden. Diese werden aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie beleuchtet, die im folgenden Abschnitt skizziert wird.

Wie solche intraindividuellen Veränderungen und interindividuellen Unterschiede in den motivationalen Orientierungen im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie erklärt werden, ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts. Darauf aufbauend wird in den Kapiteln 1.3 und 1.4 der Stand der Forschung zur Rolle schulischer und familialer Einflussfaktoren zusammengefasst. Die wenigen vorliegenden Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Elternhaus und Schule stehen im Zentrum des Abschnitts 1.5.

1.2 Die Genese der Lernmotivation aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht

DECI und RYAN (vgl. DECI/RYAN 1985; GROLNICK/DECI/RYAN 1997; RYAN/DECI 2000) gehen im Rahmen ihrer *Selbstbestimmungstheorie* davon aus, dass sich Heranwachsende häufig mit Inhalten beschäftigen müssen, die nicht per se als interessant empfunden werden. Entsprechend sehen sie es als Hauptaufgabe erwachsener Bezugspersonen an, die natürliche Neugierde und Explorationsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen auf (schulische) Bildungsinhalte zu lenken und die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten so zu gestalten, dass ein Internalisierungsprozess in Gang gesetzt wird, in dessen Verlauf ein ur-

sprünglich heteronom kontrolliertes Verhalten in ein selbstbestimmtes Verhalten transformiert wird (GROLNICK/DECI/RYAN 1997). Im Selbsterleben der Person äußert sich dies als eine Verschiebung des „locus of causality“: Wurde das eigene Handeln zuvor als von außen veranlasst oder erzwungen erachtet, wird es nun als freiwillig und selbstbestimmt erlebt, da die Bedeutung und Sinnhaftigkeit ursprünglich von außen herangetragen Regeln und Werte erkannt und akzeptiert wurde und sie mehr oder weniger vollständig in das eigene Selbstkonzept integriert wurden. Damit sich dieser Prozess vollzieht, muss gemäß der Selbstbestimmungstheorie sichergestellt werden, dass drei psychologische Grundbedürfnisse (*basic needs*) befriedigt werden: das Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie das Bedürfnis nach sozialer Einbindung.

In Fortführung dieser Annahme hebt DECI (1996) hervor, dass Kontextbedingungen unter dem Gesichtspunkt ihrer bedürfnisbezogenen Funktionalität beurteilt werden und deshalb auf den Dimensionen (a) autonomieunterstützend vs. kontrollierend, (b) kompetenzunterstützend vs. Inkompetenz betonend (*incompetence promoting or signifying*) und (c) emotional unterstützend vs. vernachlässigend oder ablehnend zu beurteilen seien. Auch GROLNICK/RYAN (1989) betonen mit Blick auf den Familienkontext die Bedeutung von emotionaler Unterstützung und Autonomieunterstützung, ergänzen diese beiden Dimensionen jedoch um den Aspekt der Struktur (strukturierte vs. chaotische Umwelten; vgl. RYAN/DECI/GROLNICK 1995). E. WILD (1999) greift beide Taxonomien auf und schlägt unter Berücksichtigung von Arbeiten aus der Erziehungstilforschung, die eine Konzeptualisierung von Kontrolle und Autonomieunterstützung als zwei analytisch unterscheidbaren Dimensionen nahelegen (z.B. L. STEINBERG/S.D. LAMBORN/S.M. DORNBUSCH/N. DARLING 1992), vor, zwischen fünf Dimensionen erzieherischen Handelns zu unterscheiden: Neben der *Kontrolle* und *Autonomieunterstützung* ist dies die Dimension der *Struktur*, der *emotionalen Zuwendung* und der *Stimulation*. Diese werden als explikative Konstrukte verstanden, die mithilfe von Theorien und Erkenntnissen sowohl der Unterrichtsforschung als auch der Erziehungs- und Sozialisationsforschung zu konkretisieren sind. In den beiden nachfolgenden Abschnitten wird deshalb erörtert, inwiefern bei der kontextspezifischen Konkretisierung der Dimensionen auf bereits vorliegende Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann.

1.3 Motivrelevante Aspekte der schulischen Lernumgebung

Die Mehrzahl selbstbestimmungstheoretisch ausgerichteter Studien hebt auf Kontextmerkmale ab, die den Grad der Selbst- bzw. Fremdsteuerung betreffen (vgl. DECI/RYAN 1993; DECI 1996; RYAN/DECI/GROLNICK 1995). Bei näherer Betrachtung der diesbezüglichen Arbeiten wird allerdings deutlich, dass hier vorwiegend die demotivierenden Folgen *kontrollierender Erziehungspraktiken* untersucht wurden, die vom gezielten Einsatz von (verbalen) Belohnungen über Maßnahmen zur Überwachung der Schüleraktivitäten bis hin zur Androhung und Verwendung von Strafen reichen können. Weniger klar sind Möglichkeiten der Autonomieunterstützung. Gerade Arbeiten zum selbstregulierten Lernen

haben gezeigt, dass Schüler, denen ein hohes Maß an Selbststeuerung zugestanden bzw. abverlangt wird, nicht selten überfordert und auf instruktionale Hilfen angewiesen sind (vgl. GRÄSEL 1997). Eine *aktive Autonomieunterstützung* durch Lehrer oder Eltern kann sich insofern nicht im Einräumen von Mitsprachemöglichkeiten erschöpfen und auch nicht mit einer gleichgültigen oder „laissez-faire“-Haltung von Lehrern gleichgesetzt werden. So halten auch RYAN/DECI/GROLNICK (1995) an dem erzieherischen Wert einer die kindlichen Gefühle akzeptierenden Disziplinierung fest, die in empirischen Arbeiten theoriekonform mit der Höhe der intrinsischen Motivation von Kindern (R. KOESTNER/R.M. RYAN/F. BERNIERI/K. HOLT 1984) und Studierenden (E.L. DECI/H. EGHRARI/B.C. PATRICK/D.R. LEONE 1994) korreliert ist.

Unter der *Strukturierung* von Lernkontexten verstehen RYAN/DECI/GROLNICK (1995, S. 621) „... the caregivers' organizing the environment so as to guide and provide for a coherent field of operations for their offspring ...“. Obwohl die schmale Befundlage keine abschließende Aussage zur Relevanz strukturgebender Momente für die Lernmotivation erlaubt, lassen Längsschnittstudien vermuten, dass ein straff organisierter Unterricht - vermutlich über eine Verringerung von Langeweile und eine Steigerung des Kompetenzerlebens - motivfördernd sein kann (A. HELMKE/F.W. SCHRADER 1990).

Empirische Belege über die Bedeutung einer vertrauensvollen, *emotional unterstützenden* Lehrer-Schüler-Beziehung sind bereits von R. TAUSCH/A.-M. TAUSCH (1973) und wiederholt in Studien zum Schul- und Unterrichtsklima vorgelegt worden (vgl. H. DREESMANN/F. EDER/H. FEND/R. PEKRUN/M. VON SALDERN/B. WOLF 1992).

Nur wenige Studien mit explizitem Bezug zur Selbstbestimmungstheorie beschäftigen sich dagegen mit der *Förderung des Kompetenzerlebens*. In der Instruktionspsychologie besteht allerdings dahingehend Konsens, dass das Kompetenzerleben und damit die intrinsische Motivation von Lernern gefördert werden kann, wenn Lehrer ihre Rückmeldungen an einer individuellen Bezugsnorm orientieren (RYAN/DECI 1996; RHEINBERG 1989). Unter Leistungs- wie Motivgesichtspunkten gilt es ferner als förderlich, wenn Lehrer adaptiv vorgehen, d.h. das Lerntempo sowie die Schwierigkeit der Aufgaben möglichst optimal an das Vorwissen und die bereits vorhandenen Fähigkeiten der einzelnen Lerner anpassen (F.E. WEINERT 1997, M. CHICKSZENTMIHALYI/J. CHICKSZENTMIHALYI 1991). In diesem Sinne wurde bei Lernern in der beruflichen Erstausbildung ein positiver Zusammenhang zwischen der subjektiv wahrgenommenen Passung von Aufgabenschwierigkeit und individuellem Fähigkeitsniveau und einem Anstieg in der intrinsischen Motivation gefunden (vgl. K.P. WILD 2000).

1.4 Elternverhalten und schulische Lernmotivation

Gemessen daran, dass hierzulande die Mehrzahl der Eltern regelmäßig ihr Kind bei den Hausaufgaben betreut und mit ihm übt (W. KRAMER/D. WERNER 1998), muss der Mangel an Erkenntnissen über Umfang und Qualität der elterlichen Bemühungen erstaunen. Die Uneinheitlichkeit vorliegender Befunde ist dabei nicht zuletzt auf den Umstand zurückzuführen, dass von verschiedener

Seite (z.B. A. HELMKE/R. VÄTH-SZUSDZIARA 1980; STEINBERG u.a. 1992; K. MARJORIBANKS 1994; R. HESS/T.M. MCDEVITT 1984) zwar eine Differenzierung zwischen elterlichen Erziehungspraktiken und den Strategien von Eltern im Umgang mit schulischen Belangen gefordert wurde, die Mehrzahl der vorliegenden Arbeiten aber entweder auf allgemeine (nicht schulbezogene) Merkmale des Familienkontextes abhebt oder beide Ebenen vermischt.

Versucht man dennoch die derzeitige Befundlage mit Blick auf die genannten fünf selbstbestimmungstheoretisch begründeten Dimensionen zu bilanzieren, so liegen empirische Belege vor allem für die motivfördernde Wirkung *elterlicher Autonomieunterstützung* bzw. für die demotivierenden Effekte *elterlicher Kontrolle* vor (vgl. G.S. GINSBURG/P. BRONSTEIN 1993; GROLNICK/RYAN 1989; GROLNICK/RYAN/DECI 1991). Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass beide Dimensionen mitunter nicht mit der Höhe der intrinsischen Lernmotivation korrelieren, sondern nur mit der Ausprägung der extrinsischen Motivation. So konnte in der Längsschnittstudie von E. WILD/M. HOFER (2000) die extrinsische Lernmotivation Jugendlicher aufgrund des Ausmaßes, in dem das ein Jahr zuvor erfasste elterliche Erziehungsverhalten durch Konformitätsdruck und einen Rückgriff auf harte Strafen zur Durchsetzung elterlicher Ansichten und Regeln gekennzeichnet war, vorhergesagt werden. Für die Höhe der intrinsischen Lernmotivation hingegen war der Grad, in dem sich Jugendliche von ihren Eltern emotional angenommen und in ihrer Selbstständigkeit akzeptiert und unterstützt fühlen, prognostisch bedeutsam.

Die in dieser Arbeit zum Ausdruck kommende Bedeutung der *emotionalen Zuwendung* von Eltern zeigt sich auch in anderen motivationspsychologischen Studien (L. STECHER 2000; K.P. WILD/KRAPP 1995; E. WILD 1999) und in Arbeiten zur Bindungstheorie (G. SPANGLER 1997), die die Bindungssicherheit als eine wesentliche Voraussetzung für die Aufrechterhaltung von Neugierde und Explorationsbereitschaft ausweisen (vgl. P. ZIMMERMANN/G. SPANGLER in diesem Heft).

Fragen der *Förderung des Kompetenzerlebens* von Schülern im Kontext der Familie stehen im Zentrum der Längsschnittstudie von A.E. GOTTFRIED/J.S. FLEMING/A.W. GOTTFRIED (1998). Ihren längsschnittlichen Analysen zufolge steigert ein stimulierender Familienkontext, der sich durch einen hohen Anreizgehalt und eine starke intellektuell-kulturelle Orientierung der Familie auszeichnet, die intrinsische Motivation von Schülern (vgl. W.S. GROLNICK/M.L. SLOWIACEK 1994).

Ein inkonsistentes Bild schließlich ergeben die wenigen Arbeiten, die sich mit dem Grad der *Struktur* im Elternhaus befassen (GROLNICK/RYAN 1989; K. RATHUNDE 1996). Teilweise zu beobachtende Korrelation zwischen strukturgebenden und kontrollierenden Erziehungspraktiken (E. WILD 1999) lassen vermuten, dass Heranwachsende das Klarstellen von Regeln und Standards oft als Kontrolle oder Maßregelung durch die Eltern interpretieren.

Die bisherigen Ausführungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass familien- und instruktionspsychologische Arbeiten eine Fülle von Befunden liefern, die grundlegende Annahmen der Selbstbestimmungstheorie stützen. Allerdings wurde die Rolle der Familie und der Schule bislang meist getrennt erforscht, sodass das Zusammenspiel familialer und schulischer Sozialisationseffekte weitgehend im Dunkeln liegt (PAULSON/MARCHANT/ROTH-

LISBERG 1998). Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die wenigen vorliegenden Erkenntnisse.

1.5 Zur Passung schulischer und familialer Erlebensqualitäten

In vorliegenden Erörterungen des Zusammenwirkens schulischer und familialer Einflussbedingungen stehen durchgängig *Abweichungen* in den kontextspezifischen Erziehungs- bzw. Sozialisationspraktiken und Kommunikationsstrategien sowie den in Schule und Familie vermittelten Werten im Zentrum der Betrachtung. Diesen wird besondere Aufmerksamkeit gezollt, weil sie - meist vor dem Hintergrund impliziter stresstheoretischer Überlegungen - als Ursache für motivationale, emotionale und leistungsbezogene Probleme gerade von sozial weniger privilegierten Schülern und ethnischen Minderheiten erachtet werden (z.B. P. BOURDIEU 1983; A. LAREAU 1989).

Eine solche Annahme liegt auch der ethnographischen Längsschnittstudie von PHELAN und Kollegen zugrunde (PHELAN/YU/DAVIDSON 1994; PHELAN/DAVIDSON/YU 1998). Wenngleich hier auch die psychischen Kosten einer hohen Passung von Elternhaus und Schule thematisiert werden, die insbesondere mit einem (zu) hohen Leistungsdruck einherginge, stehen doch die Probleme von Schülern im Zentrum, die unüberwindbare Grenzen zwischen ihrem familialen Kontext und dem Freundeskreis auf der einen Seite und dem Schulleben auf der anderen Seite wahrnehmen. Diese würden ausgeprägte Zukunftsängste zeigen und mit massiven Leistungs- und Motivationsproblemen kämpfen. Ähnlich berichtet auch D.A. HANSEN (1986) über einen negativen Zusammenhang zwischen der Höhe der kindperzipierten Diskontinuität zwischen den in Schule und Familie vorherrschenden Interaktionsformen und den Schulleistungen. PAULSON/MARCHANT/ROTHLISBERG (1998) kommen dagegen zu einem differenzierteren Fazit: Eine wahrgenommene Inkongruenz zwischen den kindperzipierten Erziehungspraktiken von Eltern und Lehrern geht nur bei jenen Schülern mit schlechten Leistungen einher, die ihre Eltern als gleichgültig bis vernachlässigend und ihre Lehrer als autoritär beschreiben.

Ein solches Ergebnis steht in Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie, die Störungen in der psychischen und Leistungsentwicklung Heranwachsender ja auf die Frustration grundlegender Bedürfnisse zurückführt und somit weniger den Grad der Passung von schulischen zu außerschulischen Einflüssen als die in beiden Sozialisationsinstanzen realisierte Beziehungsqualität als entscheidend erachtet. Für den Fall einer Diskrepanz zwischen beiden Kontexten wird davon ausgegangen, dass Defizite in der Lehrer-Schüler-Beziehung zumindest teilweise durch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung kompensiert werden können. Umgekehrt sind die gravierendsten Leistungs- und Motivationsprobleme bei den Schülern zu erwarten, die glauben, weder in der Familie noch in der Schule in ihrem Streben nach sozialer Einbindung sowie nach Autonomie- und Kompetenzerleben unterstützt zu werden. Ob sich für diese Annahmen empirische Anhaltspunkte finden, soll in dieser Untersuchung geprüft werden.

1.6 Zusammenfassung und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der skizzierten Befundlage soll in diesem Beitrag zwei Fragen nachgegangen werden:

Lassen sich Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Schülern als eine Funktion selbstbestimmungstheoretisch relevanter Merkmale von schulischen *und* häuslichen Lehr-Lern-Arrangements darstellen? Kommt den Instruktionsstrategien von Eltern und Lehrern dabei eine ähnliche oder eher eine je spezifische Funktion zu?

Ist in den Fällen, in denen Schüler mit unterschiedlichen Interaktionserfahrungen in Familie und Schule konfrontiert sind, von einem kompensatorischen Verhältnis beider Einflussfaktoren auszugehen oder schlagen sich Diskrepanzerfahrungen eher in einer geringen intrinsischen Lernmotivation nieder?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird eine explorativ angelegte Studie herangezogen, die sich an Schüler der Klassenstufen sechs und sieben richtete. Damit wird ein Abschnitt in der schulischen Entwicklung Heranwachsender herausgegriffen, der besonderes Interesse verdient, weil sich hier ein deutliches Absinken der Lernmotivation und insbesondere der Lernfreude von Schülern beobachten lässt (z.B. H. FEND 1997).

2. Methode

2.1 Stichprobe

An dieser Studie nahmen alle vier Klassen der Jahrgangsstufe sechs und alle drei Klassen der Jahrgangsstufe sieben eines städtischen Gymnasiums teil. Durch die Konstanzhaltung des Schultyps sollten hiermit einhergehende Einflussfaktoren statistisch kontrolliert werden. Die insgesamt 169 Schüler (davon 87 männlich) wurden gebeten, Fragen zu ihren Gründen fürs Lernen und zum Instruktionsverhalten von Eltern und Lehrern zu beantworten. Das Alter der Schüler lag zwischen 11 und 14 Jahren (Durchschnittsalter 12,6 Jahre). In den Angaben der Schüler zu ihrer sozialen Herkunft spiegelte sich die vielfach dokumentierte schichtspezifische Bildungsbeteiligung wider (z.B. H.G. ROLFF/K.O. BAUER/K. KLEMM/H. PFEIFFER/R. SCHULZ-ZANDER 1994): Aufgrund der Berufe beider Elternteile waren nur knapp 18% der Schüler der Arbeiterschicht, jedoch etwa 25% der Familien der oberen Mittelschicht bzw. Oberschicht zuzuordnen. Die Mehrzahl der Familien (57%) gehörte der unteren und mittleren Mittelschicht an.

2.2 Erhebungsinstrumente

Sämtliche Daten wurden mithilfe von Fragebögen erhoben, die die Schüler im Klassenverband bearbeiten konnten. Die Bearbeitungszeit schwankte zwischen 30 und 45 Minuten.

1) Motivationale Orientierungen von Schülern:

Zur Erfassung der *Lernmotivation* der Schüler wurde die von WILD/KRAPP (1995) übersetzte und auf 12 Items gekürzte Fassung des Self-Regulation-Questionnaire (SRQ; vgl. J.P. CONNELL/RYAN 1986) eingesetzt. Gegenüber dem Originalfragebogen wurden lediglich zwei Lernsituationen vorgegeben, sodass die Schüler vorgegebene Gründe danach zu beurteilen hatten, ob sie dafür ausschlaggebend sind, dass sie sich im Unterricht anstrengen oder Hausaufgaben machen.

Da intrinsische und extrinsische Motive in Arbeiten zur Selbstbestimmungstheorie häufig als gegenläufige Endpole einer Dimension konzeptualisiert werden, fehlende und eher schwache Korrelationen zwischen beiden motivationalen Orientierungen aber die Auffassung stützen, diese sinnvoller als analytisch unterscheidbare und keineswegs unvereinbare Formen der Lernmotivation zu konzeptualisieren (z.B. WILD/HOFER 2000), wurde im ersten Schritt die Faktorenstruktur der motivbezogenen Items mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen untersucht. Wie erwartet sprechen diese für die theoretisch postulierte Zweifaktorenstruktur, wobei ein zweifaktorielles Modell korrelierender Faktoren besser mit den Daten übereinstimmt ($\chi^2=126.97$; $df=43$; CFI=.77; GFI=.87; AGFI=.81) als ein Generalfaktormodell ($\chi^2=170.86$; $df=44$; CFI=.65; GFI=.84; AGFI=.76) oder ein Modell orthogonaler Faktoren ($\chi^2=143.13$; $df=44$; CFI=.73; GFI=.86; AGFI=.80). Die internen Konsistenzen der Skalen zur Erfassung der intrinsischen Lernmotivation ($\alpha=.75$) und der extrinsischen Lernmotivation ($\alpha=.65$) fallen angesichts der geringen Itemzahlen zufriedenstellend aus.

2) Motivrelevante Merkmale des Instruktionsverhaltens von Lehrern und Eltern:

Zur Erfassung von Merkmalen der Lehrer-Schüler-Interaktion und schulbezogener Eltern-Kind-Interaktionen (bei den Hausaufgaben, beim Üben und der Nachhilfe durch die Eltern) wurde ein Instrument entwickelt, das sich an der Selbstbestimmungstheorie orientiert und das Instruktionsverhalten von Lehrern und Eltern auf den in Abschnitt 1.2 skizzierten Dimensionen abbilden soll (vgl. WILD 1999).

Die erste Dimension, die den Grad der *emotionalen Zuwendung* abbildet, wurde an dem Vorhandensein einer vertrauensvollen und warmen Eltern-Kind- bzw. Lehrer-Schüler-Beziehung, der Responsivität des Erziehers und dem vorherrschenden (Klassen- bzw. Familien-)Klima festgemacht. Die zweite Dimension, die auf eine Förderung des Kompetenzerlebens abhebt, wird als *Stimulation* bezeichnet und über den Anregungsgehalt der häuslichen Lernumwelt (z.B. Unterstützung bei der Realisierung von Interessen) sowie die Instruktionsqualität im Unterricht bzw. bei den Hausaufgaben (Eingehen auf das Vorwissen und die Eingangskompetenzen der Lerner) operationalisiert. Berücksichtigt werden ferner Maßnahmen von Lehrern oder Eltern, die dem Lerner helfen, ein positives Fähigkeitskonzept herauszubilden und aufrechtzuerhalten (z.B. informationale und an individueller Bezugsnorm orientierte Rückmeldung). Maßnahmen, die dem Konstrukt der *Autonomieunterstützung* zugezählt werden, sind das Einräumen von Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht bzw. bei der Organisation des häuslichen Lernens sowie der Einsatz rationaler Disziplinierungsstrategien

und prozessorientierter Lehrstrategien, bei denen die Unterstützung der Selbstregulation des Schülers und nicht das Lernergebnis im Zentrum steht (z.B. scaffolding, fading). Unter *Kontrolle* wird dagegen der Einsatz autoritärer Erziehungspraktiken insbesondere auch in Reaktion auf Leistungsprobleme verstanden sowie beim Lernen eine produktorientierte Hilfe, die intraindividuelle Fortschritte im Verständnis des Schülers zugunsten einer Bewertung des Lernergebnisses vernachlässigt. Die letzte Dimension schließlich ist mit *Strukturgebung* überschrieben und schließt das klare Kommunizieren und konsistente Vertreten von (lernbezogen) Werten, Regeln und Standards ein.

Bei der Entwicklung der bereichsspezifisch gefassten Skalen wurde ein facettentheoretisches Vorgehen (vgl. J. BORG 1992) eingeschlagen. Dieses sieht im ersten Schritt die Bildung „facettierter Abbildungssätze“ vor [z.B. Schüler (p) beurteilt das Verhalten a1, a2, a3 ... des Interaktionspartners b1, b2, b3 ... als sehr geringe/starke Zuwendung], die das Bedeutungsumfeld eines Konstrukts [hier: emotionale Zuwendung in Lernsituationen] beschreiben und dadurch die Identifizierung und Zuordnung prinzipiell „passender“ Aussagensätze klären helfen. Nach der so erfolgten Eingrenzung des Itemuniversums sind variable und konstante Bestimmungsstücke des Gegenstandsbereichs zu formulieren (z.B. von Mutter, Vater *oder* beiden Elternteilen geäußertes Interesse an schulischen Belangen). An diesen wiederum orientiert sich schließlich die Auswahl bzw. Konstruktion der Items, die - möglichst alle wesentlichen - Bestimmungsstücke eines bestimmten Struktupels [z.B. a1, b1; a1, b3] repräsentieren. Der Vorteil eines solchen facettentheoretischen Vorgehens ist darin zu sehen, dass die bei der Itemsammlung einfließenden theoretischen Überlegungen explizit und damit diskutierbar gemacht werden und die Skalenkonstruktion primär an der inhaltlichen Validität orientiert ist. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, weisen die Skalen eine in Anbetracht ihrer Kürze akzeptable interne Konsistenz auf.

Zwischen den Skalen finden sich wie erwartet schwache bis mittelhohe Interkorrelationen. Die auf das elterliche Schulengagement bezogenen Skalen korrelieren zwischen $|.14| < r <|.65|$. Durchgängig höhere, im Bereich zwischen $|.34| < r <|.67|$ rangierende Beziehungen ergeben sich zwischen den Skalen zum Instruktionsverhalten von Lehrern.

3) Unterschiede in der Einschätzung des Erziehungshandelns von Eltern und Lehrern:

Zur Erfassung von *Unterschieden* in den fünf Dimensionen des erzieherischen Handelns von Eltern und Lehrern wurden den Schülern fünf Items vorgegeben (vgl. Tabelle 2). Für jede Aussage sollten die Schüler entscheiden, ob das angesprochene Verhalten eher von den Eltern, den Lehrern oder aber von keinem der beiden stärker realisiert würde.

4) Hintergrundvariablen:

Als potenziell relevante Hintergrundvariablen wurden die soziale Herkunft der Schüler (Berufsstatus beider Elternteile), ihr Alter und Geschlecht sowie ihre schulische Leistungsfähigkeit (operationalisiert über den Durchschnitt der im letzten Zeugnis erzielten Deutsch- und Mathematiknote) erfasst.

Tabelle 1: Übersicht über die Skalen zur Erfassung des Instruktionsverhaltens von Lehrern und Eltern mit Interner Konsistenz (Cronbach Alpha)			
a priori gebildete Skala	Anzahl der Items	Cronbach Alpha	Beispielitems
Erzieherisches Handeln von Lehrern			
Autonomieunterstützung	6	.71	Wenn ich in einer Klassenarbeit schlechter abgeschnitten habe als sonst, sagen mir meine Lehrer nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mit der Situation umgehen will.
Kontrolle	6	.73	Strafarbeiten sind bei uns an der Tagesordnung.
Struktur	4	.64	Es kommt selten vor, dass im Unterricht alles drunter und drüber geht.
Emotionale Zuwendung	3	.65	Im Unterricht fühle ich mich von meinen Lehrern verstanden und unterstützt.
Stimulation	6	.76	Ich finde es oft schwer mitzukommen, selbst wenn ich mich anstrengende. (-)
Erzieherisches Handeln von Eltern			
Autonomieunterstützung	4	.64	Wenn mir meine Eltern bei den Hausaufgaben helfen, ermuntern sie mich immer, erst mal selbst die richtige Lösung zu finden.
Kontrolle	5	.66	Wenn ich in einer Klassenarbeit schlechter abgeschnitten habe als sonst, halten mir meine Eltern einen Vortrag und verlangen vor mir, mehr zu lernen.
Struktur	3	.50	Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich, wieviel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten.
Emotionale Zuwendung	3	.59	Wenn ich über das Ergebnis einer Klassenarbeit enttäuscht bin, machen mir meine Eltern Mut für das nächste Mal.
Stimulation	4	.67	Wenn ich etwas nicht verstehe, kann ich mit meinen Eltern darüber reden.

Tabelle 2: Ähnlichkeiten und Diskrepanzen in den Interaktionserfahrungen in Familie und Schule				
Dimension	Item	meine Eltern	meine Lehrer	keine Unterschiede
Autonomieunterstützung	„Wer unterstützt Dich eher darin, Dir eine eigene Meinung zu bilden und diese selbstbewusst zu vertreten?“	76%	8%	16%
Konformitätsdruck/ Kontrolle	„Wer verlangt eher von Dir, gehorsam zu sein?“	44%	34%	22%
emotionale Zuwendung	„Von wem fühlst Du Dich eher verstanden und angenommen?“	82%	5%	13%
Struktur	„Bei wem glaubst Du eher zu wissen, wo Du dran bist?“	79%	9%	12%
stimulierende Umgebung	„Von wem bekommst Du eher Hilfe, wenn Du in einem Fach in der Schule Schwierigkeiten hast?“	53%	16%	31%

3. Ergebnisse

Den theoretisch interessanten Zusammenhangsanalysen vorgeschaltet wurde zunächst untersucht, ob von Unterschieden in der Lernmotivation von Schülern und den von ihnen wahrgenommenen Merkmalen des Lehrer- und Elternverhaltens in Abhängigkeit vom Alter oder Geschlecht der Schüler, ihrer Leistungsfähigkeit oder sozialen Herkunft auszugehen ist.

Da sämtliche Hintergrundvariablen (zumindest tendenzielle) Zusammenhänge entweder zu den motivationalen Orientierungen der Schüler oder zu einem der erfassten Merkmale des Verhaltens von Eltern und Lehrern aufwiesen, wurden in den nachfolgenden Analysen das Alter, der Leistungsstand und das Geschlecht der Schüler sowie deren soziale Herkunft als potenzielle Einflussgrößen kontrolliert.

3.1 Zusammenhänge zwischen dem Lehrerverhalten und der Lernmotivation von Schülern

Beziehungen zwischen kindperzipierten Merkmalen des Verhaltens von Eltern und Lehrern einerseits und motivationalen Orientierungen von Schülern andererseits wurden analysiert, indem zunächst bivariate Korrelationen berechnet und darauf aufbauend Regressionsanalysen durchgeführt wurden.

Wie die für den Schulkontext ermittelten Korrelationskoeffizienten (vgl. Tabelle 3) zeigen, sind Lerner umso stärker intrinsisch motiviert, je eher Lehrer aus ihrer Sicht eine *autonomieunterstützende Form des Umgangs* pflegen, ein über den Unterricht hinausweisendes *persönliches Interesse* signalisieren und für ein hohes Maß an Stimulation sowie einen gut *strukturierten* Unterricht sorgen. Darüber hinaus geht von *kontrollierenden* Verhaltensweisen und autoritären Disziplinierungsmaßnahmen zwar kein (negativer) Effekt auf die intrinsische Motivation aus. Jedoch neigen Schüler umso mehr dazu, ihren Lernerfolg von äußeren Anreizen abhängig zu machen, je mehr sie sich vom Lehrer kontrolliert fühlen. Auch ist die extrinsische Motivation bei Lernern umso ausgeprägter, je mehr sie sich von Lehrern in ihrem Streben nach Autonomie und sozialer Einbindung anerkannt und beim Lernen sinnvoll angeleitet fühlen.

Die Mehrzahl der genannten Zusammenhänge lässt sich auch bei Kontrolle des Geschlechts und Alters der Schüler sowie ihrer sozialen Herkunft und Leistungsfähigkeit beobachten (vgl. Tabelle 3). Regressionsanalysen zeigen zudem, dass die erfassten Merkmale des Lehrerverhaltens zusammengefasst einen substanziellen, über die bereits durch die Personmerkmale erklärte Varianz hinausgehenden Beitrag zur Aufklärung der Varianz sowohl in der intrinsischen Motivation ($R_{\text{change}} = .33$; $F = 15.46^{***}$) als auch in der extrinsischen Motivation ($R_{\text{change}} = .14$; $F = 5.59^{***}$) leisten. Wird die intrinsische Motivation als Kriterium herangezogen, ergeben sich für alle Dimensionen mit Ausnahme der Struktur statistisch bedeutsame Partialkorrelationskoeffizienten zwischen $\beta = .32$ (für Autonomieunterstützung) und $\beta = .18$ (für Struktur). Dagegen erweisen sich für die extrinsische Motivation als Kriterium nach Auspartialisierung aller Hintergrundvariablen nur die beiden Dimensionen der Autonomieunterstützung ($\beta = .31$) und der Kontrolle ($\beta = .30$) als statistisch bedeutsame Prädiktoren.

Tabelle 3: **Zusammenhänge zwischen Aspekten des Instruktionsverhaltens von Lehrern sowie der intrinsischen (ImO) und extrinsischen (EmO) motivationalen Orientierung von Schülern**

bivariate Korrelationen			Partialkorrelationen ¹		
Verhaltensdimensionen	ImO	EmO	Verhaltensdimensionen	ImO	EmO
Autonomieunterstützung	,48**	,26**	Autonomieunterstützung	,52**	,23**
Kontrolle	-,08	,20**	Kontrolle	-,11	,18*
Struktur	,24**	,04	Struktur	,28**	-,01
emotionale Zuwendung	,48**	,22**	emotionale Zuwendung	,51**	,20*
Stimulation	,45**	,13*	Stimulation	,44**	,10

¹ Zusammenhänge bei Kontrolle der sozialen Herkunft der Schüler, ihren Schulnoten sowie ihrem Alter und Geschlecht
**p<.01; *p<.05

Tabelle 4: **Zusammenhänge zwischen Aspekten des elterlichen Schulengagements sowie der extrinsischen (EmO) und intrinsischen (ImO) motivationalen Orientierung von Schülern**

bivariate Korrelationen			Partialkorrelationen ¹		
Verhaltensdimensionen	ImO	EmO	Verhaltensdimensionen	ImO	EmO
Autonomieunterstützung	,27**	-,02	Autonomieunterstützung	,20*	-,08
Kontrolle	,04	,27**	Kontrolle	,02	,23**
Struktur	,17*	,13	Struktur	,20*	,14
emotionale Zuwendung	,33**	-,01	emotionale Zuwendung	,30**	-,03
Stimulation	,34**	,05	Stimulation	,33**	,04

¹ Zusammenhänge bei Kontrolle der sozialen Herkunft der Schüler, ihren Schulnoten sowie ihrem Alter und Geschlecht
**p<.01; *p<.05

3.2 Zusammenhänge zwischen dem Elternverhalten und der Lernmotivation von Schülern

Die Kontrastierung der berichteten Korrelationen mit den entsprechenden Koeffizienten zum elterlichen Schulengagement lässt Parallelen, aber auch Unterschiede erkennen. Wie Tabelle 4 zu entnehmen ist, berichten Schüler theoriekonform eine umso ausgeprägtere intrinsische Motivation, je mehr sie ihre Eltern als *autonomieunterstützend* sowie *emotional zugewandt* wahrnehmen und je mehr sie den häuslichen Lernkontext als *stimulierend* sowie gut *strukturiert* beschreiben. Prognostisch von geringer Bedeutung sind die erfassten Dimensionen des elterlichen Schulengagements, wenn es um die Erklärung interindividueller Unterschiede in der extrinsischen Motivation von Schülern geht.

Hier erweist sich einzig das Ausmaß der elterlichen Kontrolle als relevant, wobei eine *kontrollierende* Haltung im Umgang mit schulischen Belangen erwartungsgemäß positiv mit dem Ausmaß der extrinsischen Lernmotivation von Schülern korreliert. Ein „Korrumpierungseffekt“ eines stark lenkenden Instruktionsverhaltens auf die intrinsische Lernmotivation ist hingegen nicht nachweisbar.

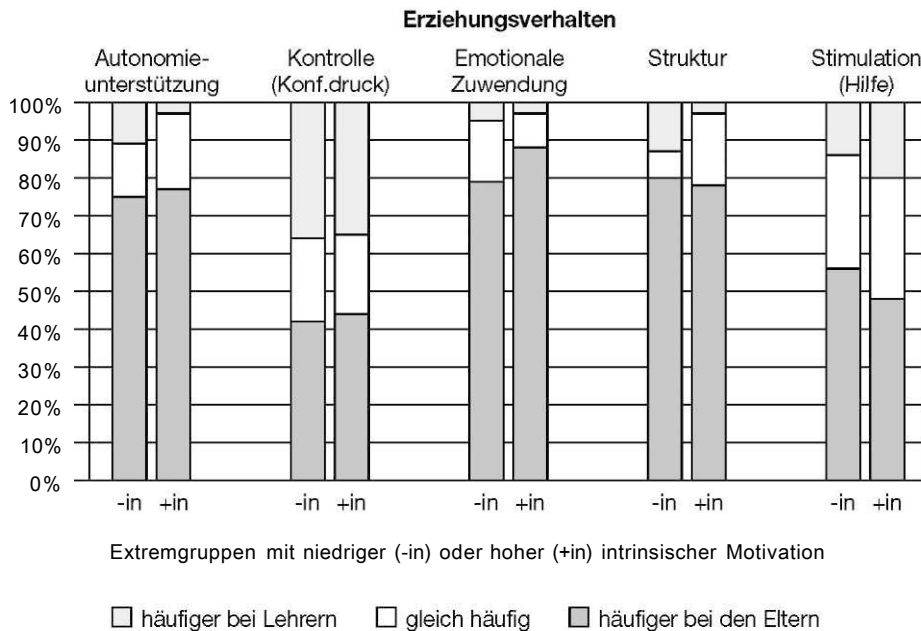
Berücksichtigt man die Noten und das Geschlecht der Schüler sowie ihren Notendurchschnitt und ihre soziale Herkunft als potenzielle Einflussfaktoren, dann ergeben sich bei Auspartialisierung dieser Variablen keine bedeutsamen Veränderungen im Zusammenhangsmuster. Erst wenn im Rahmen regressionsanalytischer Berechnungen sämtliche Hintergrundvariablen und Prädiktoren gleichzeitig berücksichtigt werden, sinken die semipartialen Korrelationskoeffizienten soweit ab, dass bei der Vorhersage der intrinsischen Lernmotivation nur noch zwei Dimensionen tendenziell bedeutsam sind - und zwar das Ausmaß der emotionalen Zuwendung ($\beta=.19$; $p<.10$) und der instruktionalen Hilfe der Eltern ($\beta=.20$; $p<.10$) - und dass für die extrinsische Lernmotivation lediglich die elterliche Kontrolle ($\beta=.19$; $p<.05$) prognostisch bedeutsam bleibt. Dennoch vermögen die fünf betrachteten Dimensionen elterlicher Erziehung zusammengekommen einen im Vergleich zum Lehrerverhalten geringeren, jedoch ebenfalls substanziellen Beitrag zur Aufklärung der Kriteriumsvarianz zu leisten und auch über die berücksichtigten Hintergrundvariablen hinaus einen genuinen Anteil an Varianz aufzuklären (intrinsische Motivation: $R^2_{\text{change}}=.13$; $F=4.58^{***}$; extrinsische Motivation: $R^2_{\text{change}}=.06$; $F=2.11+$).

3.3 Das Zusammenspiel von schulischen und häuslichen Erfahrungen

Wird im ersten Schritt der Prozentsatz der Schüler betrachtet, der Unterschiede zwischen Eltern und Lehrern hinsichtlich der vorgegebenen Dimensionen wahrzunehmen glaubt (vgl. Tabelle 2), dann ist am häufigsten eine Diskrepanz im Bereich der „emotionalen Zuwendung“ (82% Eltern vs. 5% Lehrer) zu beobachten. Die Werte in den Bereichen „Autonomieunterstützung“ (76% Eltern vs. 8% Lehrer) und „Struktur“ (79% Eltern vs. 9% Lehrer) liegen jedoch in vergleichbaren Größenordnungen. Eine etwas ausgeglichene Verteilung ergibt sich für den Aspekt der „Stimulation/Hilfestellung“ (53% Eltern vs. 16% Lehrer) und insbesondere den wahrgenommenen „Konformitätsdruck“ (44% Eltern vs. 34% Lehrer).

Um nun die motivationalen Folgen einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen schulischen und häuslichen Interaktionserfahrungen untersuchen zu können, wurden per Mediansplit jeweils zwei Extremgruppen mit hoher ($N=90$) vs. niedriger ($N=76$) intrinsischer motivationaler Orientierung und hoher ($N=88$) vs. niedriger ($N=77$) extrinsischer motivationaler Orientierung gebildet. Anschließend wurden die oben dargestellten Nennungshäufigkeiten der drei Kategorien („Passung“, „Eltern-Dominanz“, „Lehrer-Dominanz“) für die jeweiligen Extremgruppen neu berechnet und deren Beziehung auf statistische Signifikanz geprüft. In der Abbildung sind exemplarisch die resultierenden Häufigkeitsverteilungen für die Extremgruppen der intrinsischen motivationalen Orientierungen dargestellt.

Abbildung: **Unterschiede in den Erziehungspraktiken von Lehrern und Eltern bei Schülern mit hohen vs. niedrigen intrinsischen motivationalen Orientierungen**



Die Ergebnisse stehen in guter Übereinstimmung mit selbstbestimmungstheoretischen Überlegungen und liefern keine empirische Evidenz für die in der Literatur anzutreffende Passungshypothese. Tatsächlich zeigt sich mit einer Ausnahme für *keine* der untersuchten Erziehungsdimensionen, dass eine hohe Passung im kindperzipierten Erziehungsverhalten der Lehrer und Eltern in einem signifikanten Zusammenhang zur Ausprägung einer der beiden motivationalen Orientierungen steht. Die Ausnahme geht darauf zurück, dass von Schülern mit einer hohen intrinsischen motivationalen Orientierung eine signifikant höhere Passung (19.4% vs. 3.2%) an strukturierendem Erziehungs- oder Unterrichtsverhalten berichtet wird ($\chi^2(2)=8.11$; $p<.05$).

4. Diskussion

Obwohl das außerschulische Lernen einen zeitlich nicht unerheblichen Bestandteil des Alltags vieler Schüler ausmacht und Eltern beim häuslichen Lernen häufig die Rolle eines Lehrers übernehmen (KRAMER/WERNER 1998), liegen bislang kaum Erkenntnisse über Chancen und Probleme der elterlichen Instruktion vor und auch das Zusammenspiel von Erfahrungen, die Heranwachsende in schulischen und häuslichen Lehr-Lern-Arrangements sammeln, ist erst in Ansätzen erforscht. Aus diesem Grund wurde in diesem Beitrag eine explorativ angelegte Studie zur genuinen und gemeinsamen Bedeutung ausgewähl-

ter, von Schülern wahrgenommener Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung sowie der analog erfassten Lehrer-Schüler-Beziehung für die intrinsische und extrinsische motivationale Orientierung von Schülern vorgestellt. Ausgangspunkt der zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen waren Aussagen der Selbstbestimmungstheorie (DECI/RYAN 1993), derzufolge Eltern ebenso wie Lehrer zur Befriedigung psychologischer Bedürfnisse von Schülern beitragen und darüber die Neigung von Schülern verstärken können, sich aus „eigenem Antrieb“ und auch ohne gezielten Einsatz äußerer Anreize mit schulischen Inhalten auseinander zu setzen. Zudem wurde für den Fall, dass Schüler das erzieherische Handeln von Lehrern und Eltern als diskrepanz wahrnehmen, eine wechselseitige Kompensation schulischer und häuslicher Einflüsse erwartet.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die in der Studie beobachteten Zusammenhänge, stützen sie im Wesentlichen beide Hauptthesen. So leisten nicht nur Merkmale des Lehrerverhaltens sondern auch des elterlichen Umgangs mit schulischen Belangen einen substanziellen Beitrag zur Aufklärung von Unterschieden in der Lernmotivation. Auch stützen die Ergebnisse die Konzeptualisierung des Verhältnisses von Schule und Familie als ein additives bzw. kompensatorisches.

Gleichzeitig sind jedoch zwei Befunde hervorzuheben, die im Widerspruch zu selbstbestimmungstheoretischen Überlegungen stehen. Zum einen findet sich unabhängig davon, ob der schulische oder familiäre Kontext betrachtet wird, *keine* empirische Evidenz für die Annahme einer Verringerung der intrinsischen Motivation durch kontrollierende Lernbedingungen. Diese „Korruptionsthese“ stand am Ausgangspunkt der Entwicklung der Selbstbestimmungstheorie und wird von ihren Begründern gegen heftige Kritik verteidigt (RYAN/DECI 1996; DECI/KOESTNER/RYAN 1999). Die zweite Einschränkung ist eng mit der ersten verknüpft und bezieht sich auf das - ähnlich auch in anderen, ebenfalls an der Selbstbestimmungstheorie orientierten Studien (z.B. K.P. WILD 2000; E. WILD 1999) beobachtete - Fehlen einer Beziehung zwischen der *extrinsischen* motivationalen Orientierung von Schülern und beispielsweise dem Ausmaß der kindperzipierten Autonomieunterstützung, welches in dieser Studie mit Blick auf den familialen Kontext konstatiert werden musste. So variierte das Ausmaß der extrinsischen Lernmotivation allein mit dem Grad der elterlichen Kontrolle: Je kontrollierender der elterliche Umgang mit schulischen Anforderungen und Problemen wahrgenommen wird, desto stärker neigen Heranwachsende zu einer instrumentellen Lernhaltung.

Um die *differenzielle* Vorhersagekraft kontextueller Bedingungen für beide motivationale Orientierungen erklären zu können, scheint es sinnvoll, an der Diskussion um die angemessene Konzeptualisierung der intrinsischen und extrinsischen motivationalen Orientierung anzusetzen: Sollten diese als zwei gegenläufige Extrempole einer Dimension oder besser als zwei prinzipiell unabhängige Formen der Lernmotivation aufgefasst werden, deren Herausbildung und Aufrechterhaltung jeweils unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten folgt? Nimmt man letzteres an -, und hierfür spricht die faktorenanalytische Auswertung des Fragebogens zur Erfassung motivationaler Orientierungen (vgl. auch E. WILD 1999) -, dann unterstreichen die mit Blick auf den Familienkontext beobachteten Befunde nurmehr die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen Kontextbedingungen, die entweder der *Befriedigung* psychologischer Be-

dürfnisse dienen („satisfiern“, wie z.B. dem Grad sozialer Einbindung, der auf einem Kontinuum von sozialer Integration bis hin zur Nicht-Beachtung variieren kann) oder aber eine *Frustration* dieser Grundbedürfnisse nach sich ziehen („dissatisfiern“, wie z.B. die verdeckte und offene Ablehnung durch relevante Bezugspersonen). Auch wenn beide Gruppen von Einflussfaktoren logisch nicht unabhängig voneinander sind - Zuneigung beispielsweise dürfte nur schwer in einer feindseligen Atmosphäre kommunizierbar sein -, ist doch mit der *Abwesenheit* frustrierender Erfahrungen (z.B. in Form von Langeweile, Feindseligkeit, Konformitätsdruck oder unklaren Anforderungen) allenfalls eine notwendige, aber noch keine *hinreichende* Voraussetzung für die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse und damit für die Entwicklung einer intrinsischen Motivation gegeben.

Wenn es aber zutrifft, dass für die Entwicklung der intrinsischen Motivation von Schülern Familienbedingungen entscheidend sind, die eine Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse erlauben, während die Herausbildung der extrinsischen Motivation vor allem von der Häufigkeit frustrierender Erlebnisse in der Familie abhängt, dann bleibt zu erklären, warum bezogen auf den schulischen Kontext keine differenzielle Funktionalität selbstbestimmungstheoretisch begründeter Kontextmerkmale beobachtbar war. Denkbar ist, dass in den kontextspezifischen Unterschieden im Zusammenhangsmuster qualitativ unterschiedliche Beziehungserfahrungen zum Ausdruck kommen, die Heranwachsende im schulischen und familialen Kontext sammeln (vgl. W. MELZER 1987). Hier ist insbesondere zu berücksichtigen, dass Eltern-Kind-Beziehungen durch eine größere Interaktionsdichte und Nähe gekennzeichnet sind als Lehrer-Schüler-Beziehungen und deshalb auch ungleich differenzierter gestaltet werden können. In der Konsequenz dürfte die Schüler- und Lehrerwahrnehmung stereotyper und pauschalisierender ausfallen als die wechselseitige Beurteilung der Familienmitglieder - eine Vermutung, die durch die hier beobachteten höheren Interkorrelationen zwischen den auf Lehrer bezogenen Schülereinschätzungen gestützt wird.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die skizzierten Überlegungen zur Erklärung der erwartungswidrigen Befunde zugleich die Grenzen dieser explorativ angelegten Studie deutlich werden lassen. Diese sind zum einen in dem querschnittlichen Design zu sehen, das keine Aussagen über die Bedeutung schulischer oder familialer Bedingungen für die *Veränderung* in den motivationalen Orientierungen Heranwachsender erlaubt. So ist auch bei Auspartialisierung von Hintergrundvariablen wie der sozialen Herkunft oder dem Notendurchschnitt der Schüler nicht auszuschließen, dass die beobachteten Korrelationen auf die Wirkung von Drittvariablen zurückzuführen sind oder nicht die theoretisch vorhergesagte Richtung kausaler Zusammenhänge widerspiegeln.

Eine zweite Beschränkung dieser Studie ergibt sich aus dem Rückgriff auf erlebnisdeskriptive Daten - und hier speziell der Schülerwahrnehmung. Auch wenn unumstritten ist, dass Umweltbedingungen nur gefiltert durch die Wahrnehmungs- und Interpretationsvoreingenommenheiten des Lernalters dessen Handeln beeinflussen, ist es für ein tiefer gehendes Verständnis der in pädagogischen Interaktionen ablaufenden Prozesse doch unabdingbar, die Perspektive der Interaktionspartner mit entsprechenden Verhaltensdaten zu verknüpfen.

Mit Blick auf die eingehendere Prüfung etwaiger „spill-over“-Effekte von der Familie in die Schule und umgekehrt bleibt hervorzuheben, dass diese streng genommen eine prozessuale Erfassung von Lern- und Entwicklungsprozessen verlangt, d.h. eine mikroanalytische Untersuchung von Veränderungen in der aktualisierten Lernmotivation, die situative und überdauernde Merkmale der Lernumgebung berücksichtigt. Unter dem Gesichtspunkt der ökologischen Validität erscheint hierzu der Rückgriff auf Feldstudien vielversprechend, in denen Verfahren wie die Tagebuchmethode und die „experience-sampling-method“ zum Einsatz kommen, die in der Motivationsforschung bereits mit Erfolg zur Analyse verschiedener Lernumgebungen verwendet wurden (z.B. RATHUNDE 1996; K.P. WILD/KRAPP 1996; B. SCHMITZ/B.S. WIESE 1999).

Literatur

- BORG, I.: Grundlagen und Ergebnisse der Facettentheorie. Bern 1992.
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. KRECKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183-198.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- CSIKSZENTMIHALYI, M./CSIKSZENTMIHALYI, I. (Hrsg.): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart 1991.
- CSIKSZENTMIHALYI, M./SCHIEFELE, U.: Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 207-221.
- CONNELL, J.P./RYAN, R.M.: Manual for the ASRQ: A theory and assessment of children's self-regulation within the academic domain. In: Unpublished manuscript. University of Rochester 1986.
- DECI, E.L./EGHRARI, H./PATRICK, B.C./LEONE, D.R.: Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. In: Journal of Personality 62 (1994) 1, S. 119-142.
- DECI, E.L./RYAN, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223-238.
- DECI, E.L./KOESTNER, R./RYAN, R.M.: A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: Psychological Bulletin 125 (1999) 6, S. 627-668.
- DECI, E.L./RYAN, R.M.: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, Plenum Press 1985.
- DECI, E.L.: The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Interest and Gender“, Bad Seer 1996.
- DREESMANN, H./EDER, F./FEND, H./PEKRUN, R./VON SALDERN, M./WOLF, B.: Schulklima. In: K. INGENKAMP/R. S. JÄGER/H. PETILLON/B. WOLF (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990 (Bd. 2). Weinheim 1992, S. 655-682.
- FEND, H.: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz - Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie (Bd. 4). Bern 1997.
- GINSBURG, G.S./BRONSTEIN, P.: Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. In: Child Development 64 (1993) 5, S. 1461-1471.
- GOTTFRIED, A.E.: Academic intrinsic motivation in young elementary school children. In: Journal of Educational Psychology 82 (1990) 3, S. 525-538.
- GOTTFRIED, A.E./FLEMING, J.S./GOTTFRIED, A.W.: Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. In: Child Development 69 (1998) 5, S. 1448-1460.
- GROLNICK, W.S./RYAN, R.M.: Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: Journal of Educational Psychology 81 (1989) 2, S. 143-154.
- GROLNICK, W.S./SLOWIACZEK, M.L.: Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. In: Child Development 65 (1994) 1, S. 237-252.
- GROLNICK, W. S./DECI, E. L./RYAN, R. M.: Internalization within the family: The self-determination theory. In: J.E. GRUSEC/L. KUCZINSKY (Hrsg.): Parenting strategies and children's internalization.

- zation of values: A handbook of theoretical and research perspectives. New York, John Wiley & Sons 1997, S. 135-161.
- GROLNICK, W.S./RYAN, R.M./DECI, E.L.: Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (1991) 4, S. 508-517.
- HANSEN, D.A.: Family-school articulations: The effects of interaction rule mismatch. In: *American Educational Research Journal* 23 (1986) 4, S. 643-659.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.W.: Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts. In: M. KNOPF/W. SCHNEIDER (Hrsg.): *Entwicklung*. Göttingen 1990, S. 201-223.
- HELMKE, A./VÁTH-SZUSDZIARA, R.: Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptierung bei Jugendlichen. In: H. LUKESCH/M. PERREZ/K.A. SCHNEEWIND (Hrsg.): *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern 1980, S. 199-219.
- HESS, R.D./MCDEVITT, T.M.: Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. In: *Child Development* 55 (1984) 6, S. 2017-2030.
- KOESTNER, R./RYAN, R.M./BERNIERI, F./HOLT, K.: Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. In: *Journal of Personality* 52 (1984) 3, S. 233-248.
- KRAMER, W./WERNER, D.: *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht*. Köln 1998.
- KRAPP, A.: Psychologie der Lernmotivation - Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, S. 187-206.
- KRUMM, V.: Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: A. LESCHINSKY (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Weinheim 1996, S. 119-137.
- LAREAU, A.: *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London, Falmer Press 1989.
- MARJORIBANKS, K.: Families, schools and children's learning: A study of children's learning environments. In: *International Journal of Educational Research* 21 (1994) 5, S. 439-555.
- MELZER, W.: *Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation*. München 1987.
- PAULSON, S.E./MARCHANT G.J./ROTHLISBERG, B.A.: Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for Achievement. *Journal of Early Adolescence* 18 (1998) 1, S. 5-27.
- PEKRUN, R.: The impact of emotions on learning and achievement: Toward a theory of cognitive/motivational mediators. In: *Applied Psychologie* 41 (1992) 4, S. 359-376.
- PEKRUN, R.: Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: L.A. VASKOVICS/H. LIPINSKI (Hrsg.): *Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit*. Opladen 1997, S. 51-79.
- PHELAN, P./YU, H.C./DAVIDSON, A.L.: Navigating the psychosocial pressures of adolescence: The voices and experiences of high school youth. In: *American Educational Research Journal* 31 (1994) 2, S. 415-447.
- PHELAN, P./DAVIDSON, A.L./YU, H.C.: *Adolescents's worlds: Negotiating family, peers and school*. New York, Teachers College Press 1998.
- PINTRICH, P.R./SCHUNK, D.H.: *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ 1996.
- RATHUNDE, K.: Family context and talented adolescents' optimal experience in school-related activities. In: *Journal of Research on Adolescence* 6 (1996) 4, S. 605-628.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: F.E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung [Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 4]* Göttingen 1997, S. 355-404.
- RHEINBERG, F.: *Motivation*. Stuttgart 1995.
- RHEINBERG, F.: *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen 1989.
- ROLFF, H.G./BAUER, K.O./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R.: *Jahrbuch der Schulentwicklung (Bd. 8)*. Weinheim 1994.
- RYAN, R.M. & DECI, E.L.: When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research* 66 (1996) 1, S. 33-38.
- RYAN, R.M./DECI, E.L.: Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (2000) 1, S. 54-67.
- RYAN, R.M./DECI, E.L./GROLNICK, W.S.: Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In: D. CICCHETTI/D.J. COHEN (Hrsg.): *Developmental Psychopathology. Vol 1. Theory and Methods*. New York, John Wiley & Sons 1995, S. 618-655.
- SCHIEFELE, U./SCHREYER, I.: Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8 (1994) 1, S. 1-13.

- SCHIEFELE, U.: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen 1996.
- SCHMITZ, B./WIESE, B.S.: Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 31 (1999) 4, S. 157-170.
- SPANGLER, G.: Die Bindungstheorie. Stuttgart 1997.
- STECHER, L.: Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Sozialisationsforschung 20 (2000) 1, S. 70-88.
- STEINBERG, L./LAMBORN, S.D./DORNBUSCH, S.M./DARLING, N.: Impact of parenting practices on adolescents achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. In: Child Development 63 (1992) 5, S. 1266-1281.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A.-M.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1973.
- WEINERT, F.E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: F.E. WEINERT (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2). Göttingen 1997, S. 1-48.
- WILD, E./HOFFER, M.: Elterliche Erziehung und die Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In: U. SCHIEFELE/K.-P. WILD (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster 2000, S. 31-52.
- WILD, E./WILD, K.-P.: Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 55-77.
- WILD, E.: Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation. Unveröffentlichte Habilitationsschrift an der Universität Mannheim 1999.
- WILD, K.-P.: Der Einfluss von Unterrichtsmethoden und motivationalen Orientierungen auf das kognitive Engagement im Berufsschulunterricht. In: R. DUIT/CH. VON RHÖNECK (Hrsg.): Interdisziplinäre Ansätze in Lehr-/Lernforschung und Fachdidaktiken. Kiel (im Druck).
- WILD, K.P.: Die Bedeutung betrieblicher Lernumgebungen für die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernorientierungen. In: K.P. WILD/U. SCHIEFELE (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Münster 2000, S. 73-94.
- WILD, K.-P./KRAPP, A.: Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 579-595.
- WILD, K.-P./KRAPP, A.: Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten. In: Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 3, S. 195-216.
- ZIMMERMANN, P./SPANGLER, G.: Jenseits des Klassenzimmers - der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. (In diesem Heft).

Abstract

On the basis of core assumptions of the theory of self-determination, the author analyzes the interplay of influences by family and school on the development of the motivation to learn. It is expected that the students report a higher intrinsic motivation, or rather a lower extrinsic learning motivation, the more they perceive that both parents' dealing with school-related issues and teachers' classroom behaviour, as being supportive to autonomy, and emotional relations, as well as stimulating and structuring. Furthermore, in contrast to the "hypothesis to fit", the least favorable motivational level is expected not with those students who report differences in everyday forms of participation between the parental home and the school, but rather with those students who see their psychological needs as being frustrated in both contexts. The results gained on the basis of data collected from 169 sixth- and seventh-graders basically support the theoretical assumptions, however, they also suggest a stronger differentiation between factors contributing to either a satisfaction or a frustration of fundamental psychological needs.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Elke Wild, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Pädagogische Psychologie, PF 100131, 33501 Bielefeld